

Im Hochschulbereich vollzieht sich gegenwärtig eine neue Welle der Expansion, die weit über alle bisherigen Wachstumsprozesse hinausgeht und für die Hochschulen, aber auch für den Arbeitsmarkt mit besonderen Herausforderungen verbunden ist. Im Anschluss an frühere Bildungsberichte stehen in diesem Kapitel erneut drei Themen im Zentrum, die für die Situation der Hochschulen ebenso wie für deren Beitrag zur wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung bedeutsam sind: das Verhältnis von Hochschule und beruflicher Bildung, die hohe Studiennachfrage sowie der Stand der Studienstrukturreform.

Ein erster kapitelübergreifender thematischer Schwerpunkt greift das Verhältnis von Hochschule und beruflicher Aus- und Weiterbildung auf, das schon im Bildungsbericht 2012 in den Kapiteln E und F angesprochen wurde. Kapitel F geht neben der erhöhten Studiennachfrage (F2), die die Studienanfängerzahl in eine der dualen Ausbildung vergleichbare Größenordnung gebracht hat, erstmals auch auf die Veränderungen in den Ausbildungsangeboten und -formaten ein (F1). Dabei spielen Veränderungen in der institutionellen Struktur des Hochschulsystems ebenso eine Rolle wie das steigende Angebot an neuen Studienformaten (z.B. duale Studiengänge). Den Hochschulen wächst in diesem Prozess eine neue Bedeutung als Einrichtungen des lebenslangen Lernens zu (z.B. berufsbegleitendes Studium), auch wenn sie diese bislang erst zögernd annehmen. Der Aspekt der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung wird auch in F2 aufgenommen.

Eine zweite zentrale Herausforderung für das Hochschulsystem bildet die bis 2013 und voraussichtlich darüber hinaus anhaltend hohe Studiennachfrage. In Deutschland hat sich in den letzten Jahren ein bildungspolitischer Konsens ausgebildet, die Studienanfängerquote zu erhöhen; nach dem Beschluss der Qualifizierungsinitiative für Deutschland von Bund und Ländern im Jahr 2008 wird ein Ziel von 40% der Alterskohorte angestrebt. Dieser Wert wurde

bereits in den letzten Jahren deutlich überschritten. Steigende Studienberechtigtenquoten, auch – aber keineswegs allein – hervorgerufen durch die doppelten Abiturjahrgänge in einigen größeren Ländern, sowie eine stabil bleibende Studierneigung führen zu einer anhaltend hohen Auslastung der Hochschulen (F2). Die Frage nach den Personalressourcen, die den Hochschulen zur Verfügung stehen, wird – mit Blick auf die Personalstruktur (unter Einschluss des wissenschaftlichen Nachwuchses) und die Betreuungsrelationen – erstmals wieder nach dem Bildungsbericht 2008 in F3 aufgegriffen. In den letzten Jahren hat sich aufgrund der gestiegenen Studiennachfrage die Absolventenzahl beträchtlich erhöht, sodass auch dem Absolventenverbleib Aufmerksamkeit geschenkt werden muss (F5).

Eine dritte Leitlinie für das Hochschulkapitel bildet die kontinuierliche Beobachtung der Umsetzung der Studienstrukturreform im Rahmen des Bologna-Prozesses. Hier stellen sich Fragen nach den Auswirkungen auf den Studienverlauf und den Arbeitsmarkt bzw. die Beschäftigung. F4 behandelt die Studiendauer, den Studienabbruch und die Studienbedingungen. Mit Blick auf die Ziele der Reform zeigten sich in den letzten Bildungsberichten widersprüchliche Folgen: Einerseits lagen die Studienzeiten in den Bachelorstudiengängen nahe den Regelstudienzeiten; andererseits gab es Hinweise auf überdurchschnittlich häufige Studienabbrüche bei diesen Studiengängen. Die Frage ist, ob sich dieses Muster mit der Durchsetzung der Reform verändert. Darüber hinaus interessiert mit der zunehmenden Zahl an Bachelorabsolventinnen und -absolventen deren beruflicher Verbleib, einschließlich des Übergangs in ein Masterstudium (F5). Hier gilt es insbesondere erneut zu überprüfen, ob es Hinweise auf veränderte Beschäftigungsbedingungen für Bachelorabsolventinnen und -absolventen gibt, etwa für ein von vielen befürchtetes Anwachsen nicht-adäquater Beschäftigung.

Studienangebot

Die Hochschullandschaft in Deutschland und das Studienangebot an den Hochschulen haben sich seit Mitte der 1990er-Jahre deutlich gewandelt. Neben der Gründung neuer Hochschulen haben vor allem die Studienstrukturreform, die Einführung neuer Studiengänge und neuer Studienformate dazu beigetragen, dass die Vielfalt und Breite der Angebote zunimmt. Dieser neu aufgenommene Indikator soll das Studienangebot und die verschiedenen Studienformen als wichtige institutionelle Rahmenbedingung des Studierens näher beleuchten.

Hochschulen in Deutschland

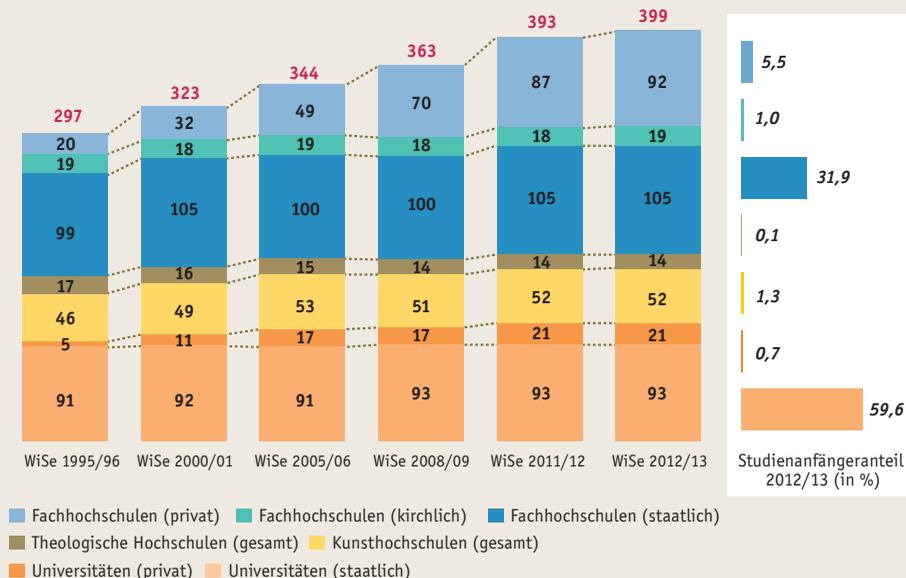
Anzahl der privaten Hochschulen stark gestiegen, aber ...

Im Wintersemester 2012/13 gab es knapp 400 staatliche und staatlich anerkannte Hochschulen in Deutschland. Seit dem Wintersemester 1995/96 sind etwa 100 neue Hochschulen hinzugekommen, insbesondere wurden viele Fachhochschulen in privater Trägerschaft ^M gegründet. Im Kern geht die Zunahme also auf die Ausdehnung des privaten Sektors zurück (Abb. F1-1, Tab. F1-2web). Unter den Fachhochschulen in privater Trägerschaft finden sich insbesondere viele Fernhochschulen sowie Fachhochschulen, deren eingeschränktes Studienangebot speziell auf die Qualifikationsbedürfnisse der Wirtschaft und erwerbstätiger Studieninteressierter zugeschnitten ist.

... Studierendenanteil an ihnen gering

Auf die Hochschulen in privater Trägerschaft entfällt trotz ihrer hohen Anzahl nach wie vor ein relativ kleiner Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger, auch wenn dieser seit 2005 um mehr als zwei Prozentpunkte auf 6% gestiegen ist. Dementsprechend sind diese Hochschulen, gemessen an der Zahl der Ersteinschreibungen, auch deutlich kleiner als die Hochschulen in öffentlicher Trägerschaft (Tab. F1-3web). Die Gründe für die niedrigen Studierendenzahlen sind unterschiedlich: u. a. ein sehr spezialisiertes Angebot, strenge Auswahlverfahren, z.T. hohe Studiengebühren.

Abb. F1-1: Zahl der Hochschulen* nach Hochschulart und Trägerschaft, Wintersemester 1995/96 bis 2012/13, und Studienanfängeranteil 2012/13 nach Hochschulart



* Ohne Verwaltungsfachhochschulen; Hochschulen mit mehreren Standorten werden – im Unterschied zu B1 – nur einmal gezählt.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik, eigene Berechnungen

→ Tab. F1-2web

Studienangebot

Das Studienangebot^M der deutschen Hochschulen ist in den letzten Jahren stark ausgeweitet und diversifiziert worden. Im Januar 2014 gab es laut Hochschulkompass der HRK fast 16.700 Studienangebote an den Hochschulen in Deutschland (Tab. F1-4web), etwa 9.350 (56%) als grundständige Studiengänge (Tab. F1-5web). Gezählt wird dabei jeder einzelne Studiengang an einer Hochschule. Verglichen mit dem Studienangebot in den Jahren 2005 bis 2007 liegt die Zahl der Studiengänge damit um etwa 45% höher. Dieser Zuwachs hängt vor allem mit dem Ausbau der gestuften Studienstruktur zusammen. Viele grundständige Studiengänge wurden in zwei Stufen, einen Bachelor- und Masterstudiengang, umgewandelt. Aber auch die gestiegene Zahl der Hochschulen sowie Initiativen zur Einrichtung neuer Studiengänge und der Trend zur Spezialisierung des Studienangebots als Teil der Bemühungen der Hochschulen um Profilbildung tragen zu dieser Zunahme bei. Das Studienangebot ist selbst in vergleichbaren Fächern und Studiengängen oft durch curriculare Unterschiede gekennzeichnet.

Das grundständige Studium ist weitgehend auf Bachelorstudiengänge umgestellt (81%, Tab. F1-5web), abgesehen von den Studiengängen, die weiterhin mit einem Staatsexamen abschließen (Tab. F1-6web). Die Zahl der Masterstudiengänge, die vor allem an den Universitäten angeboten werden (Tab. F1-7web), entspricht ungefähr der der Bachelorangebote (Abb. F1-2). Die wachsende Differenzierung des Studienangebots, mit dem sich Studieninteressierte und Studierende konfrontiert sehen, scheint nicht nur vorteilhaft. So wird es zunehmend schwieriger, bei der Studienwahl einen Überblick über die geeigneten Angebote zu gewinnen. Der Informations- und Orientierungsbedarf steigt daher deutlich an. Auch die Studienmobilität kann erschwert werden, wenn sich die Angebote innerhalb eines Faches zwischen den Hochschulen stark unterscheiden.

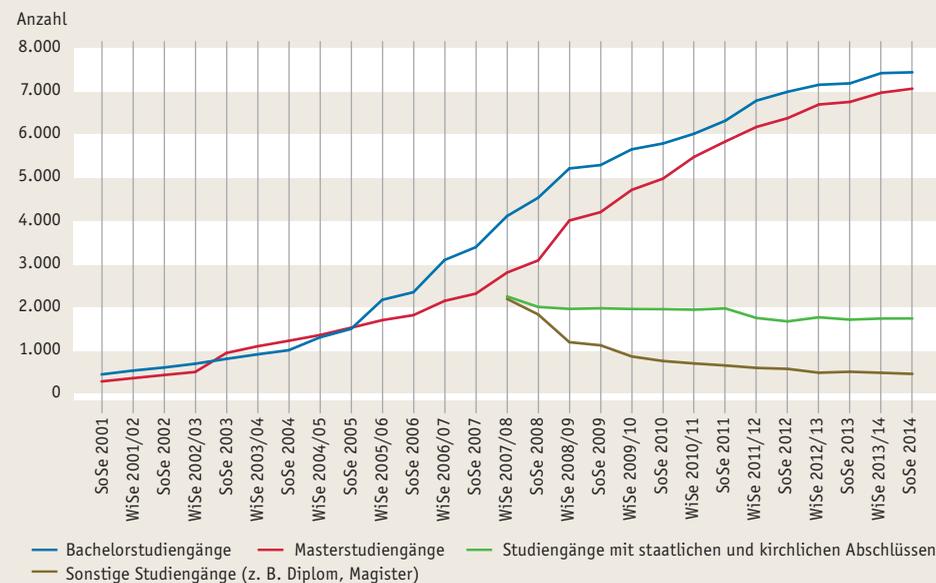
Trotz der hohen, in den letzten Jahren stark angestiegenen Studiennachfrage ist der Anteil der grundständigen Studiengänge, die ohne Zulassungsbeschränkung

Insgesamt 16.700 Studienangebote an den Hochschulen, ...

... starker Ausbau auch als Folge der Studienstrukturreform

Steigende Orientierungs- und Informationsprobleme im spezialisierten Studienangebot

Abb. F1-2: Studiengänge nach Art des Abschlusses vom Sommersemester 2001 bis zum Sommersemester 2014* (Anzahl)



* Seit Wintersemester 2007/08 ohne auslaufende Studiengänge.

Quelle: HRK, Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen sowie ergänzende Recherche im Hochschulkompass der HRK, Stichtag 01.02.2014

→ Tab. F1-4web

Etwa drei Viertel der Studienanfängerinnen und -anfänger in zulassungsbeschränkten Studiengängen

studiert werden können, etwa gleich geblieben (**Tab. F1-5web**). In den letzten Jahren hat ein gleichbleibend hoher Anteil von etwa drei Viertel der Studienanfängerinnen und -anfänger in einem zulassungsbeschränkten Studiengang das Studium aufgenommen. Ohne Zulassungsbeschränkung bleiben nur eher kleinere Studienfächer sowie die MINT-Fächer (**Tab. F1-8web**).

Beim Anteil zulassungsbeschränkter grundständiger Studiengänge haben sich Fachhochschulen und Universitäten zuletzt angeglichen (**Tab. F1-5web**); weiterführende Studiengänge an Fachhochschulen sind häufiger zulassungsbeschränkt (**Tab. F1-7web**). Der unterdurchschnittliche Anteil zulassungsbeschränkter Studiengänge in den meisten ostdeutschen Ländern (**Abb. F1-3A, Tab. F1-9web**) weist auf die geringere regionale Studiennachfrage hin und zeigt auch, dass die ostdeutschen Hochschulen für den angestrebten Ausgleich der hohen Studiennachfrage in den westdeutschen Ländern offen sind (**F2**).

Fachhochschulen meist mit siebensemestrigen Bachelorstudiengängen

Das Studienangebot und die Studienstruktur unterscheiden sich an Universitäten und Fachhochschulen deutlich voneinander. An den Universitäten haben fast alle Bachelorstudiengänge eine Regelstudienzeit von sechs Semestern. An den Fachhochschulen sind hingegen die meisten Studiengänge auf eine Dauer von sieben oder sogar acht Semestern angelegt und damit in der Dauer den früheren Diplomstudiengängen ähnlich. Umgekehrt sind an den Fachhochschulen viele Masterstudiengänge kürzer als an den Universitäten, wo überwiegend (zu fast 90%) viersemestrige Masterstudiengänge angeboten werden (**Tab. F1-1A**).

Studienformen

Neue Studienformen vor allem an den Fachhochschulen

Neben dem Vollzeit-Präsenzstudium sind in den letzten Jahren zahlreiche andere Studienformen entstanden, die mehr zeitliche (Teilzeitstudium, berufsbegleitendes Studium) oder räumliche Flexibilität (Fernstudium) ermöglichen oder sich in anderer Hinsicht von der klassischen Form unterscheiden (internationale Studiengänge, duales Studium). Solche Formate werden in den Bachelor- wie Masterstudiengängen an den Fachhochschulen stärker genutzt, die in den Studienformen eine größere Bandbreite als die Universitäten zeigen (**Tab. F1-10web**). Die Hochschulen in privater Trägerschaft haben einen Schwerpunkt bei den berufsbegleitenden und Fernstudiengängen. Bezogen auf die Studierendenzahl spielt das Fernstudium allerdings eine geringe Rolle; nur 4% der Studienanfängerinnen und -anfänger entschieden sich für diese Studienform (**Tab. F1-11web**). Die staatliche Fernuniversität in Hagen ist der größte Anbieter; 40% der Fernstudierenden entfallen auf Hochschulen in privater Trägerschaft.

Fernstudiengänge und berufsbegleitendes Studium Domäne der privaten Hochschulen

Duales Studium

Unter dem Begriff duales Studium werden vielfältige Studienangebote zusammengefasst. Nicht alle entsprechen der Definition des Wissenschaftsrats¹, der damit ein wissenschaftliches oder wissenschaftsbezogenes Studium bezeichnet, das durch eine systematische Verzahnung der beiden Lernorte Hochschule und Praxis charakterisiert ist (**Tab. F1-12web**). Ein Erststudium in dualer Form ist für Studieninteressierte durch die Zahlung einer Ausbildungsvergütung, den starken Praxisbezug sowie die häufig sehr guten Übernahmeaussichten nach dem Abschluss attraktiv.² In seiner ausbildungs-

¹ Drucksache 3479-13 des Wissenschaftsrats vom 25. Oktober 2013.

² Vgl. Wolter, A., Kamm, C., Lenz, K., Renger, P. & Spexard, A. (2014). Potenziale des dualen Studiums in den MINT-Fächern – eine empirische Untersuchung. acatech STUDIE. München: Herbert Utz Verlag (im Erscheinen), sowie: Gensch, K. (2014). Dual Studierende in Bayern – Sozioökonomische Merkmale, Zufriedenheit, Perspektiven. Studien zur Hochschulforschung 84. München: Bayerisches Institut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.

integrierenden Variante wird ein Doppelabschluss erworben (Studienabschluss und beruflicher Ausbildungsabschluss). Die praxisintegrierende Form führt ausschließlich zu einem Bachelorabschluss. Beide Studientypen werden bislang hauptsächlich für Bewerber mit Abitur angeboten. In der Erstausbildung ist die Zahl der Studiengänge für beide Typen etwa gleich (**Tab. F1-13web**). Darüber hinaus werden auch weiterbildende duale Studiengänge angeboten (**Tab. F1-12web**).

Duale Studiengänge wurden bis 2008 vorwiegend an Berufsakademien angeboten. Nach der Umwandlung der Berufsakademien in Baden-Württemberg zur Dualen Hochschule Baden-Württemberg im Jahr 2009 stieg die Zahl dualer Studiengänge an den Hochschulen sprunghaft an. Seitdem hat sich das Angebot an dualen Studiengängen auch an anderen Fachhochschulen erweitert. Inzwischen wird fast ein Viertel der Bachelorstudiengänge an Fachhochschulen als duales Studium angeboten (**Tab. F1-10web**). Vielfach bildet die duale Variante eine ergänzende Option zu den traditionellen Vollstudiengängen mit einem Praxissemester. An den Universitäten spielt diese Studienform hingegen kaum eine Rolle.

Obwohl es inzwischen mehr als 800 grundständige duale Studiengänge gibt (**Tab. F1-13web**), wird diese Studienform mit etwa 4% nach wie vor nur von einem kleinen Teil der Studienanfängerinnen und -anfänger gewählt (**Tab. F1-14web**). Die Hälfte von ihnen findet sich an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg, der mit Abstand größten Hochschule für das duale Studium. Fast ein Viertel schreibt sich an einer Hochschule in privater Trägerschaft ein (**Tab. F1-14web**). Regional ist das Angebot dualer Studiengänge ungleich verteilt. Neben Baden-Württemberg gibt es auch in Nordrhein-Westfalen, Bayern, Berlin, Niedersachsen und dem Saarland eine größere Zahl dual Studierender (**Tab. F1-14web**).

Die Grenzen zwischen dualen und berufsbegleitenden Studiengängen, solchen, die der Erstausbildung zuzurechnen sind, und solchen in der Weiterbildung, werden fließend. Die Hochschulen sprechen damit Studieninteressierte an, die schon eine berufliche Vorbildung haben und das duale Studium als berufliche Weiterbildung absolvieren.

Steigendes Angebot an dualen Studiengängen

Duale Studiengänge nur mit 4% Studienanfängeranteil

Methodische Erläuterungen

Träger der Hochschulen

Hochschulen sind entweder in öffentlicher oder freier Trägerschaft. Bei den freien Trägern werden kirchliche und private Träger unterschieden.

Studienangebot im Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz (HRK)

Der Hochschulkompass ist in erster Linie ein Informationsangebot für Studierende, das die Hochschulrek-

turenkonferenz (HRK) im Internet bereitstellt (www.hochschulkompass.de). Der Datenbestand bietet darüber hinaus einen Überblick über das Studienangebot in Deutschland. Alle Studiengänge der teilnehmenden Hochschulen sind erfasst und werden einzeln gezählt, wobei durch Mehrfachzuordnung auch Doppelzählungen vorkommen.

Hochschulzugang und Studienaufnahme

In den letzten Jahren ist die Beteiligung an Hochschulbildung in Deutschland sprunghaft angewachsen und hat alle noch vor wenigen Jahren vereinbarten Zielzahlen weit übertroffen. Diese Entwicklung bildet eine der größten aktuellen bildungspolitischen Herausforderungen, nicht nur für das Hochschulsystem, sondern für das Bildungssystem insgesamt. Auch wenn der Höhepunkt voraussichtlich im Jahr 2013 erreicht wurde, schätzen Bildungsvorausberechnungen für die Hochschulen langfristig eine anhaltend hohe Nachfrage voraus, die Konsequenzen auch für die anderen Sektoren des Ausbildungssystems hat (vgl. E). Für die Hochschulen stellt sich die Frage, ob mit der quantitativen Expansion auch ein Wandel in der Zusammensetzung der Studierenden einhergeht.

Studienberechtigte^M und Übergänge in die Hochschule

Studienberechtigtenquote 2012 erneut über 50%, Quote der Frauen bei 58%

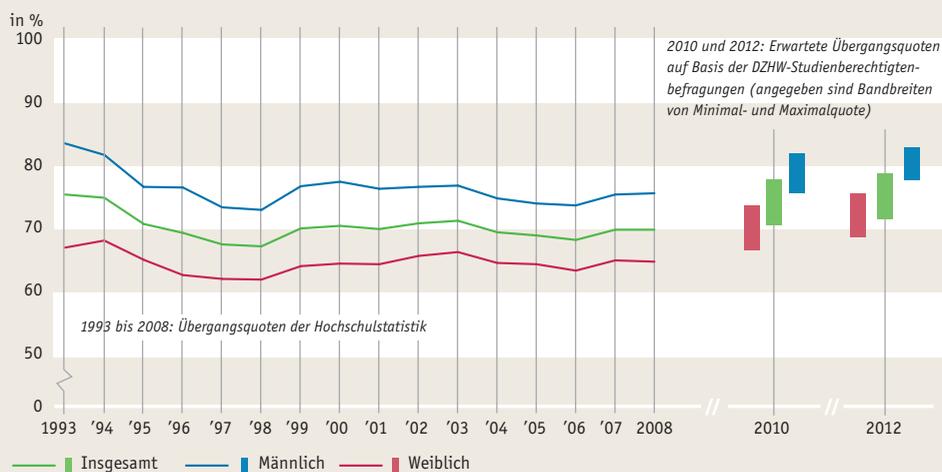
Die Zahl der Studienberechtigten, die 2012 die Schule verlassen haben, liegt mit einer halben Million erneut deutlich höher als in den Jahren bis 2010 (Tab. F2-1A). Ein Grund dafür waren die doppelten Abiturjahrgänge in Baden-Württemberg, Bremen, Berlin, Brandenburg und an einem Teil der hessischen Gymnasien. Aber auch die insgesamt steigende Beteiligung an zur Hochschulreife führenden Bildungsgängen hat dazu beigetragen. Wenn der Sondereffekt der doppelten Abschlussjahrgänge herausgerechnet wird, lag die Studienberechtigtenquote 2012 erneut über 50%, bei den Frauen sogar bei fast 58% (Tab. F2-1A).

Übergangsquoten wieder ansteigend

Die Absicht, ein Hochschulstudium aufzunehmen, nimmt in den letzten Jahren wieder zu (Abb. F2-1, Tab. F2-2A). Zeitlich hat sich das Übergangsverhalten von Männern und Frauen in den letzten Jahren verändert: Durch den Wegfall der Wehrpflicht nehmen Männer seit 2011 häufiger bereits im Jahr des Erwerbs der Studienberechtigung das Studium auf (Tab. F2-4web).

Wie in früheren Bildungsberichten mehrfach dargestellt, besteht nach wie vor ein enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und der Wahrscheinlichkeit, ein Studium aufzunehmen, auch bei multivariater Prüfung (Abb. F2-4A). Neben der

Abb. F2-1: Übergangsquoten^M studienberechtigter Schulabsolventinnen und -absolventen von 1993 bis 2012 nach Geschlecht (in%)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik; DZHW, Studienberechtigtenpanel → Tab. F2-2A

Chance, überhaupt ein Studium aufzunehmen (Tab. F2-5web), beeinflusst die Bildungsherkunft offenbar auch die regionale Mobilität zu Beginn des Studiums: Studierende mit Eltern, die einen Hochschulabschluss haben, verlassen zur Studienaufnahme häufiger das Land, in dem sie die Studienberechtigung erworben haben (Tab. F2-6web), und diese Gruppe erweist sich im Studium auch als auslandsmobiler (Tab. F2-7web).

Soziale Herkunft mit Einfluss auf Studienentscheidung und regionale Mobilität

Studienanfängerinnen und -anfänger^M

Die Studienanfängerzahl ist 2013 nach einem Rückgang im Jahr 2012 vor allem wegen des doppelten Abschlussjahrgangs in Nordrhein-Westfalen und in Teilen Hessens erneut über 500.000 gestiegen (Tab. F2-3A). Die Studienanfängerquote^M (Tab. F2-3A, Tab. F2-8web) liegt seit 2011 deutlich über 50%, auch wenn der Sondereffekt der doppelten Abiturjahrgänge berücksichtigt wird. Die zwischen Bund und Ländern verabredete Zielmarke einer Studienanfängerquote von 40% wird seit 2008 stets überschritten. Die staatliche Hochschulpolitik reagierte auf das starke Wachstum in der Nachfrage nach bzw. Beteiligung an Hochschulbildung mit einer Aufstockung des Hochschulpaktes 2020^M, der nach der aktuellen Vorausberechnung der KMK jedoch bereits wieder eine Unterdeckung aufweist (Tab. F2-9web).

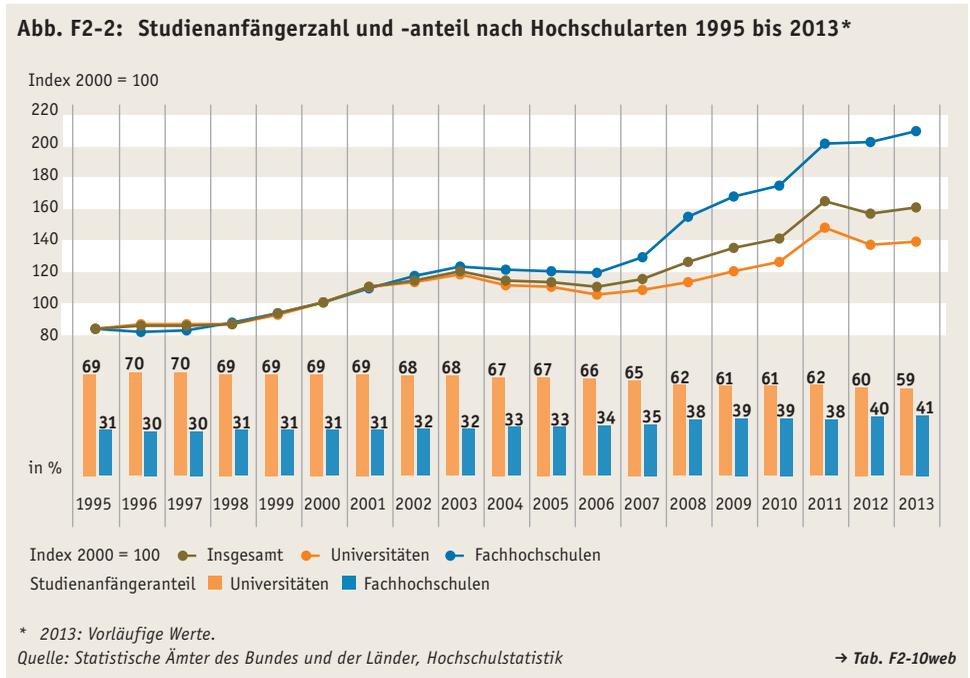
Studienanfängerquote seit 2011 über 50%

Seit 2012 schreiben sich mehr als 40% der Studienanfängerinnen und -anfänger an einer Fachhochschule ein (Abb. F2-2). Damit setzt sich der Trend zum Wachstum der Fachhochschulen fort, bei deutlichen Unterschieden zwischen den Ländern (Tab. F2-10web).

Fachhochschulen mit steigendem Studienanfängeranteil

Erwartungsgemäß stieg die Studienanfängerzahl in den Ländern mit doppeltem Abiturjahrgang, zuletzt 2013 in Nordrhein-Westfalen und Hessen (Tab. F2-11web). In den ostdeutschen Flächenländern sinkt die Studienanfängerzahl überdurchschnittlich stark, liegt aber immer noch deutlich über dem Niveau von 2005. Im Wintersemester 2012/13 überstieg die Zahl der West-Ost-Wanderer (14.300) die der Ost-West-Wanderer (7.100) im dritten Jahr in Folge, auch wenn anteilig immer noch mehr Studienberechtigte die ostdeutschen Länder verlassen (Tab. F2-12web). Der Nachfragedruck durch die doppelten Jahrgänge scheint die Bereitschaft zu einem Wechsel in die ostdeutschen

Mehr Studienanfängerinnen und -anfänger aus Westdeutschland an ostdeutschen Hochschulen



→ Tab. F2-10web

Länder verstärkt zu haben, unterstützt durch ein intensives Hochschulmarketing sowie erhöhte Aufnahmekapazitäten durch den Hochschulpakt.

Die Verteilung auf die Fächergruppen bleibt weitgehend stabil. Weil 2011 wegen des Aussetzens der Wehrpflicht besonders viele Männer an die Hochschulen gingen, ist der Anteil der Ingenieurwissenschaften in diesem Jahr angestiegen und danach wieder gesunken (**Tab. F2-13web**).

Die Studienstrukturreform ist inzwischen weitgehend umgesetzt (**F1**). 2012 begannen 73% der Studienanfängerinnen und -anfänger in einem Bachelorstudiengang (**Tab. F2-14web**). An den Universitäten waren es mit 62% weniger; hier spielt das Staatsexamen in Medizin, Rechtswissenschaft und in einigen Ländern auch beim Lehramt weiterhin eine Rolle.

Ein Drittel bei Studienbeginn unter 20 Jahre alt

Die Verkürzung der Gymnasialzeit und der Wegfall der Wehrpflicht machen sich beim Studieneinstiegalter bemerkbar. Der Anteil der unter 20-jährigen Studienanfängerinnen und -anfänger im Erststudium liegt seit 2011 deutlich über dem Niveau der Vorjahre und betrug an den Universitäten zuletzt über 40% (**Tab. F2-15web**).

Erneut angestiegen ist die Zahl der Bildungsausländer^M, die zum Studium nach Deutschland kommen. Mehr als die Hälfte von ihnen strebt mit dem Studium in Deutschland einen ersten Abschluss an, ein Drittel schreibt sich in einen weiterführenden Master- oder Promotionsstudiengang ein (**Tab. F2-16web**). Seit 2007 hat sich der Anteil der Bildungsausländer aus den südeuropäischen EU-Staaten leicht erhöht, während der Anteil aus den osteuropäischen Mitgliedstaaten der EU deutlich gesunken ist (**Tab. F2-17web**).

Beruflich Qualifizierte im Hochschulstudium

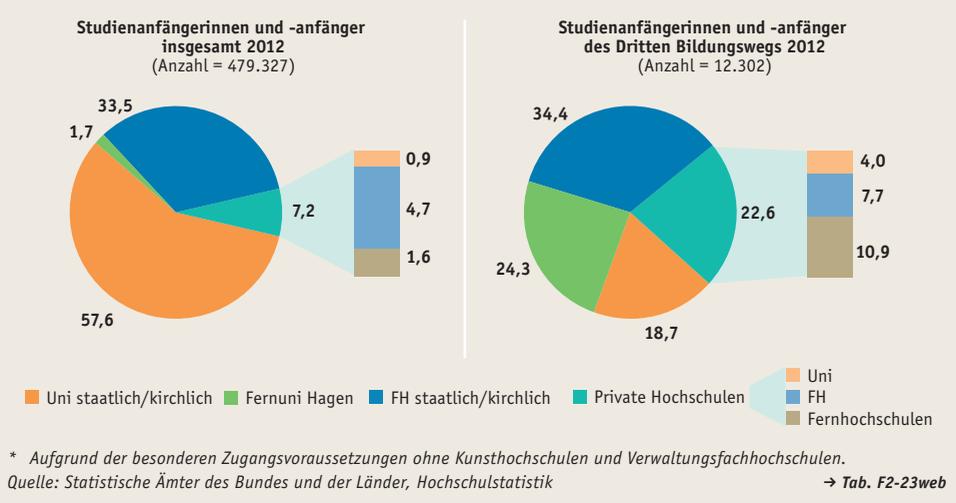
Beruflich Qualifizierte, die ein Studium aufnehmen, lassen sich nach ihren jeweiligen Bildungs- und Berufsverläufen verschiedenen Gruppen zuordnen: Eine erste Gruppe hat zunächst eine Ausbildung abgeschlossen und parallel oder anschließend die Studienberechtigung erworben, z. B. über den Besuch einer Fachoberschule, einer Fachschule oder einer Einrichtung des Zweiten Bildungswegs. Eine zweite Gruppe, etwa die Hälfte der beruflich Qualifizierten, hat die Ausbildung erst nach dem Erwerb der Studienberechtigung aufgenommen und abgeschlossen (sogenannte Doppelqualifizierer, **Tab. F2-18web**). Der Anteil beider Gruppen hat sich rückläufig entwickelt, trotz der hochschulpolitischen Absicht, beruflich Qualifizierte stärker in die Hochschulbildung einzubeziehen (**Abb. F2-5A**). Aufgrund der stark gestiegenen Studienanzahl beginnen jedoch heute mehr Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung ein Studium als in den 1990er-Jahren (**Tab. F2-18web**). Insgesamt verfügt gegenwärtig etwa ein Fünftel der Studienanfängerinnen und -anfänger bereits über eine abgeschlossene berufliche Ausbildung (**Tab. F2-19web**). Oft weist das Studienfach eine fachliche Nähe zum Ausbildungsberuf auf (**Tab. F2-20web**).

Rückläufiger Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger mit abgeschlossener Berufsausbildung

Eine dritte Gruppe beruflich Qualifizierter kommt über den Dritten Bildungsweg^M an die Hochschule. Sie steht im Zentrum der aktuellen Debatte über die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung. Die Möglichkeiten für beruflich Qualifizierte, auch ohne allgemeine oder Fachhochschulreife ein Studium aufzunehmen, wurden 2009 von der KMK länderübergreifend vereinheitlicht und erweitert³; sie werden bislang jedoch nur selten genutzt. Der Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger des Dritten Bildungswegs ist von einem sehr niedrigen Niveau leicht angestiegen und erreichte 2012 2,6% (**Tab. F2-21web**). Überdurchschnittlich oft entscheiden sich diese sogenannten nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und

³ Beschluss der KMK vom 6. März 2009: Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung.

Abb. F2-3: Verteilung der Studienanfängerinnen und -anfänger des Dritten Bildungswegs und insgesamt auf Hochschularten* 2012 (in %)



-anfänger, die häufig bereits älter sind (Tab. F2-22web), für ein Studium an einer Fachhochschule in privater Trägerschaft (Tab. F2-23web) oder einen Fernstudiengang (Abb. F2-3). Diese Studienform erleichtert es ihnen offenbar, die Anforderungen eines Studiums mit familiären und/oder beruflichen Verpflichtungen in Einklang zu bringen. Die Mehrzahl entscheidet sich für ein zu ihrer Berufsausbildung affines Studienfach, auch dann, wenn ihnen alle Studienmöglichkeiten offenstehen (Tab. F2-24web). Beim Übergang ins Studium fühlen sich die nicht-traditionellen Studierenden schlechter auf die Anforderungen vorbereitet als Studierende mit schulischen Studienberechtigungen. Nach den ersten Semestern bewerten sie jedoch ihre Studienleistungen positiv und zeigen ein den anderen Studierenden vergleichbares Leistungsniveau (Tab. F2-25web).

Studierende ohne Abitur häufiger an privaten Hochschulen sowie im Fernstudium

Methodische Erläuterungen

Studienberechtigte

Als Studienberechtigte werden zusammenfassend die Schulabgängerinnen und -abgänger eines Jahres bezeichnet, die mit ihrem Abschlusszeugnis die allgemeine Hochschulreife (das Abitur), die fachgebundene Hochschulreife oder die Fachhochschulreife erworben haben.

Übergangsquote in die Hochschule

Die Übergangsquote in die Hochschule bezeichnet den Anteil der Studienberechtigten eines Jahrgangs, die ein Studium aufnehmen, unabhängig vom Zeitpunkt der Studienaufnahme und dem erfolgreichen Studienabschluss. Aufgrund des eventuell verzögert aufgenommenen Studiums werden hochschulstatistische Daten für einige zurückliegende Jahrgänge verwendet; für aktuelle Jahrgänge wird auf Befragungsdaten (DZHW-Studienberechtigtenpanel) zurückgegriffen. Zu den Details der Verfahren vgl. die methodischen Erläuterungen zu F1 im Bildungsbericht 2012 sowie die Anmerkungen zu Tab. F2-2A.

Studienanfängerinnen und Studienanfänger

Sofern nicht anders angegeben, beziehen sich alle Angaben auf Studierende im 1. Hochschulsemester, die sich erstmals an einer deutschen Hochschule eingeschrieben haben.

Studienanfängerquote

Die Studienanfängerquote gibt Auskunft über den Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger im ersten

Hochschulsemester an der Bevölkerung des entsprechenden Alters. Die Quoten für die einzelnen Altersjahrgänge werden zur Studienanfängerquote aufsummiert.

Hochschulpakt

Im Jahr 2007 vereinbarten die Länder und der Bund den „Hochschulpakt 2020“, mit dem das Studienangebot dem aufgrund der doppelten Abiturjahrgänge absehbar steigenden Studienbedarf angepasst werden sollte. Der sich an die erste bis 2010 reichende Programmphase anschließende Hochschulpakt II wurde mehrfach an die gestiegene Studiennachfrage angepasst, zuletzt im Juni 2013.

Bildungsausländer/Bildungsinländer

Studienanfängerinnen und -anfänger, Studierende bzw. Absolventinnen und Absolventen mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die ihre Studienberechtigung in Deutschland erworben haben, werden als Bildungsinländer bezeichnet. Davon zu unterscheiden sind Personen mit im Ausland erworbener Studienberechtigung, die zum Studium nach Deutschland gekommen sind (Bildungsausländer).

Dritter Bildungsweg

Zugang zur Hochschule über Begabtenprüfung, über die Anerkennung beruflich erworbener Qualifikationen oder eine Aufstiegsfortbildung (z. B. Meister-, Technikerprüfung).



Zuletzt im Bildungsbericht 2008 als F2

Lehrendes Personal an Hochschulen

Angesichts der in den letzten Jahren stark gestiegenen Zahl an Studierenden stellt sich die Frage, ob die personellen Ressourcen der Hochschulen mit dieser Entwicklung Schritt halten konnten. Die Verlagerung der Lehre hin zu wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie Lehrbeauftragten wird in diesem Indikator ebenso berichtet wie die Finanzierung des Personals^M und die Beschäftigungsbedingungen an den Hochschulen.

Personal an Hochschulen

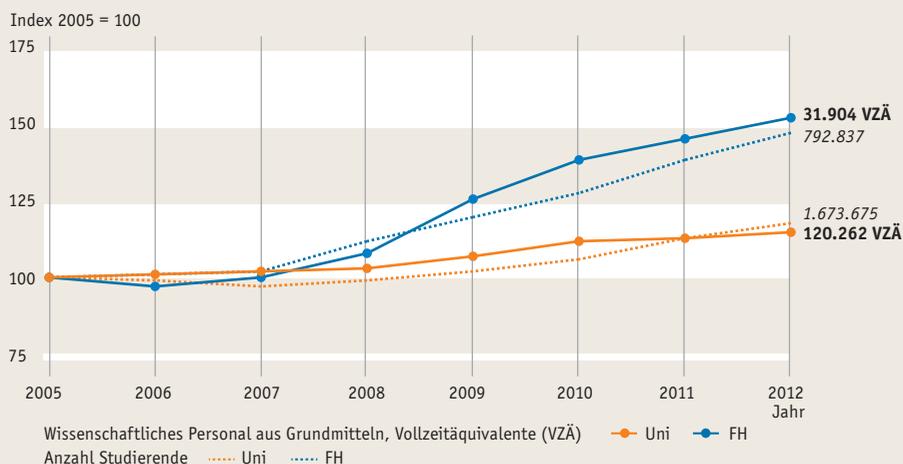
Seit 2006 Ausbau des wissenschaftlichen Personals

Seit 2006 ist die Zahl der an den Hochschulen in Deutschland beschäftigten Personen um etwa 140.000 angestiegen; 2012 waren etwa 640.000 Menschen an den Hochschulen tätig (Tab. F3-1A). Der Zuwachs entfiel dabei vor allem auf das wissenschaftliche und künstlerische Personal^M. Hier stieg die Zahl der Personen um mehr als 40%, gemessen in Vollzeitäquivalenten (VZÄ)^M legte die Beschäftigung um etwa ein Drittel zu. Das nicht-wissenschaftliche Personal wurde dagegen weniger stark ausgebaut, sodass sein Anteil zurückgegangen ist (Tab. F3-1A). Diese Gruppe weist seit 1995 gleichbleibend einen bei etwa 70% liegenden Frauenanteil auf, nicht zuletzt aufgrund der vielen weiblichen Pflegekräfte an den Hochschulkliniken. Beim wissenschaftlichen Personal steigt der Frauenanteil zwar kontinuierlich weiter an, auf zuletzt 37% (Tab. F3-1A), er liegt damit aber weiterhin deutlich unter dem Anteil der Absolventinnen (F5).

Der Ausbau der Fachhochschulen zeigt sich nicht nur bei den Studienanfängerzahlen (F2), sondern auch beim parallelen Anstieg des Personalbestands aus Grundmitteln seit 2005 (Abb. F3-1). Auch an den Universitäten zeigt sich diese Parallelität. Neben der Finanzierung zusätzlichen Lehrpersonals durch die Hochschulpakete^M wird der starke Ausbau der drittmittelfinanzierten Forschung erkennbar (Tab. F3-3web), der an den Universitäten unter anderem durch die Exzellenzinitiative unterstützt wird.

Personalausbau parallel zu steigenden Studierendenzahlen

Abb. F3-1: Studierende sowie grundmittelfinanziertes Personal* an Universitäten und Fachhochschulen** in Vollzeitäquivalenten^M 2005 bis 2012 (Indexwerte 2005 = 100)



* Grundmittelfinanzierung einschließlich Mitteln aus Studiengebühren und -beiträgen.

** Ohne Verwaltungsfachhochschulen; einschließlich Medizin und Hochschulkliniken.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

→ Tab. F3-3web

Lehre und Forschung als Aufgaben des wissenschaftlichen Personals

Das wissenschaftliche und künstlerische Personal ist nicht nur in der Lehre, sondern auch in der Forschung und der Krankenbehandlung tätig (B2). Der Umfang der Lehraktivitäten wird statistisch nicht erhoben.

Die wachsende Bedeutung der drittmittelfinanzierten Forschung an den Hochschulen zeigt sich am steigenden Anteil der drittmittelfinanzierten wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (Abb. F3-2). Eine Folge ist die starke Zunahme befristeter Beschäftigungsverhältnisse, oft mit kurzer Vertragszeit. Inzwischen haben 84% der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eine befristete Anstellung (Abb. F3-2, Tab. F3-4web). Der hohe Anteil befristeter Verträge ist eine Besonderheit deutscher Hochschulen, weil in anderen Staaten die Promovierenden oft einen Studierendenstatus haben. Damit einher geht auch ein hoher Anteil an Teilzeitbeschäftigung (Tab. F3-5web). Nur ein kleiner Anteil der wissenschaftlichen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen hat eine realistische Chance auf dauerhaften Verbleib im Wissenschaftssystem (Tab. F3-6web), sodass es sich um hochselektive Karriereverläufe handelt. Allerdings dient die Promotion oft auch der Chancenverbesserung für eine Berufslaufbahn außerhalb des Wissenschaftssektors. Bereits kurz nach der Promotion sind etwa 60% der Promovierten außerhalb der Forschung tätig.⁴

Auf den infolge der hohen Studierendenzahlen gestiegenen Bedarf an Lehrkapazität reagieren die Hochschulen auf verschiedene Weise. Welche Folgen sich für die Qualität der Lehre aus dem Wandel der Personalstruktur ergeben, ist offen. An den Universitäten wird die Lehre mehr und mehr von den grundmittelfinanzierten wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie von meist nebenberuflich tätigen Lehrbeauftragten getragen (Abb. F3-3A, Tab. F3-7web). Der höhere Lehrbedarf wird also primär durch Ausweitung des befristet beschäftigten Personals auszugleichen versucht, wofür auch Mittel aus Studiengebühren bzw. -beiträgen genutzt wurden. Allerdings sank die Anzahl der auf diese Weise finanzierten Stellen aufgrund des Wegfalls der Studiengebühren bereits 2012 wieder (Tab. F3-8web).

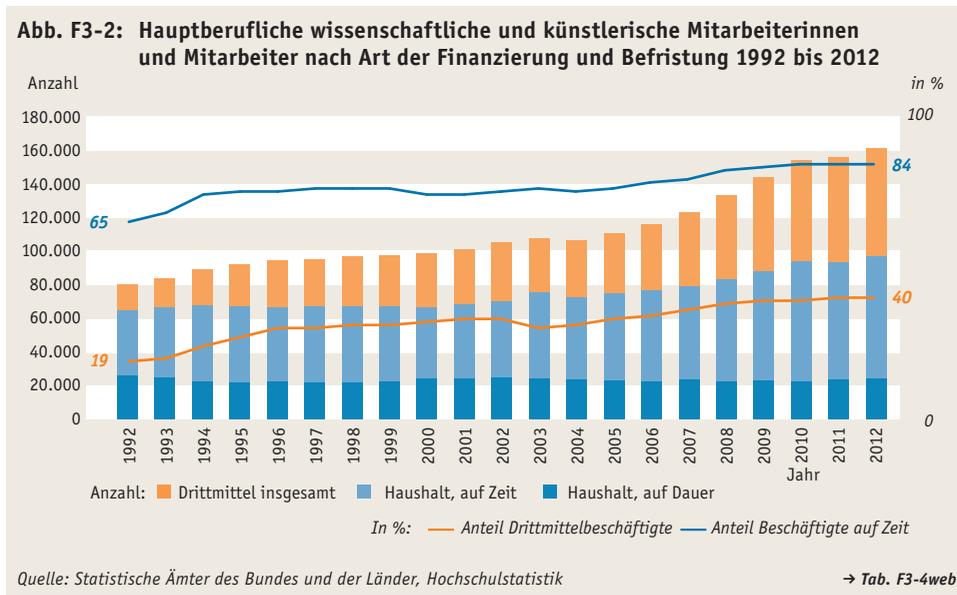
An den Fachhochschulen entfällt zwar weiterhin der größte Teil der Lehre auf die Professuren, deren Zahl gegenüber 2006 weiter steigt. Allerdings setzen auch die Fachhochschulen verstärkt auf Lehrbeauftragte, deren Zahl sich seit 2006 mehr als

Starker Zuwachs des drittmittelfinanzierten Personals

Häufig befristete Beschäftigung

Lehre an Universitäten häufiger durch wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Lehrbeauftragte

Zahl der Lehrbeauftragten an Fachhochschulen seit 2006 verdoppelt



⁴ Vgl. Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2013). Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs 2013, Bielefeld: wbv, S. 274, 290.

verdoppelt hat, sowie wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, deren Zahl 2012 erstmals die der Professuren übersteigt (**Abb. F3-3A, Tab. F3-9web**).

Hochschulen in privater Trägerschaft mit weniger Drittmittelpersonal, aber vielen Lehrbeauftragten

Das spezielle Profil der Hochschulen in privater Trägerschaft, die einen deutlichen Schwerpunkt auf der Lehre haben, zeigt sich auch in der Personalstruktur. Drittmittelfinanziertes Personal hat hier eine geringere Bedeutung als an den Hochschulen in öffentlicher Trägerschaft (**Tab. F3-10web**). Auch setzen sie in höherem Maße auf Lehrbeauftragte, auf die ein Drittel der Vollzeitäquivalente entfällt.

Geringer, aber steigender Frauenanteil unter den Professuren

Seit Langem wird kritisiert, dass mit steigender Karrierestufe der Frauenanteil an den Hochschulen abnimmt (*gläserne Decke*). Am geringsten ist der Anteil der Professorinnen. Seit dem Jahr 2006 ist er von 15 auf 21% an Universitäten und 20% an Fachhochschulen gestiegen. Die Fachrichtungen unterscheiden sich dabei beträchtlich (**Abb. F3-4web**). Auch wissenschaftliche Mitarbeiterinnen sind, gemessen am Anteil der Frauen an den Erstabschlüssen, an den Universitäten in den meisten Fächergruppen noch unterrepräsentiert. An den Fachhochschulen entspricht ihr Anteil zumeist dem Absolventinnenanteil (**Tab. F3-7web, Tab. F3-9web**).

Betreuungsrelationen

Betreuungsrelationen können die konkrete Betreuungssituation in den unterschiedlichen Studienphasen und Fachrichtungen nur näherungsweise abbilden, und es lassen sich als Maßstab auch keine optimalen Relationen angeben. Die Entwicklung im Zeitvergleich kann aber auf Verbesserungen oder Verschlechterungen hinweisen.

Betreuungsrelationen bei steigenden Studierendenzahlen stabil geblieben

Die Betreuungsrelationen **M** blieben annähernd stabil. Angesichts des starken Anstiegs der Studierendenzahlen haben hier die zusätzlichen Mittel aus dem Hochschulpakt offenbar Wirkung gezeigt. An den Universitäten kommen 19 Studierende auf ein Vollzeitäquivalent (ohne Medizin), an den Fachhochschulen liegt das Verhältnis bei 16 zu 1, wenn man das höhere Lehrdeputat der FH-Professuren berücksichtigt (**Tab. F3-2A**). Die Entwicklung in den einzelnen Fachrichtungen verläuft unterschiedlich: In den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften hat sich die Betreuungsrelation seit 2002 verringert, in den Ingenieur- und Naturwissenschaften durch die gestiegene Studiennachfrage vergrößert (**Tab. F3-11web**). Die auf eine Professur entfallende Zahl an Studierenden ist zuletzt leicht angestiegen (**Tab. F3-12web**).

An den Fachhochschulen in privater Trägerschaft errechnen sich ungünstigere Betreuungsrelationen als an denen in öffentlicher Trägerschaft. Das liegt vor allem am hohen Anteil an Fernstudierenden. An den Universitäten in privater Trägerschaft hingegen sind die Betreuungsrelationen teilweise günstiger (**Tab. F3-13web**).

Methodische Erläuterungen

Finanzierung des Personals aus Grund- und Drittmitteln

Neben den Mitteln, die den Hochschulen vom Träger als Grundfinanzierung zur Verfügung gestellt werden, können die Hochschulen für bestimmte Zwecke Drittmittel einwerben. Drittmittel finanzieren vor allem Forschungsprojekte und können aus der öffentlichen (Forschungs-)Förderung, aber auch von Stiftungen oder privaten Geldgebern stammen.

Wissenschaftliches und künstlerisches Personal

Neben den haupt- und nebenberuflichen Professuren gehören dazu die wissenschaftlichen und künstlerischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Dozenten und Assistenten, Lehrkräfte für besondere Aufgaben, wissenschaftliche Hilfskräfte und Tutoren sowie zur Ergänzung des Lehrangebots Lehrbeauftragte, Honorarprofessoren und Privatdozenten.

Vollzeitäquivalente

Eine hauptberuflich vollzeitbeschäftigte Person entspricht einem Vollzeitäquivalent. Hauptberuflich teilzeitbeschäftigte Personen werden mit dem Faktor 0,5 gerechnet. Nebenberuflich tätige Lehrbeauftragte werden in einem Verhältnis von fünf Lehrbeauftragten zu einem Vollzeitäquivalent gezählt.

Hochschulpakt

Vgl. Erläuterungen zu **F2**.

Betreuungsrelationen

Zur Berechnung von Betreuungsrelationen wird das aus Grundmitteln finanzierte wissenschaftliche Personal der Hochschulen (Vollzeitäquivalente) auf die Zahl der Studierenden bezogen. An der Fachhochschule wird auch das höhere Lehrdeputat berücksichtigt (vgl. Anmerkungen zu **Tab. F3-2A**).

Studienverlauf

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als F3

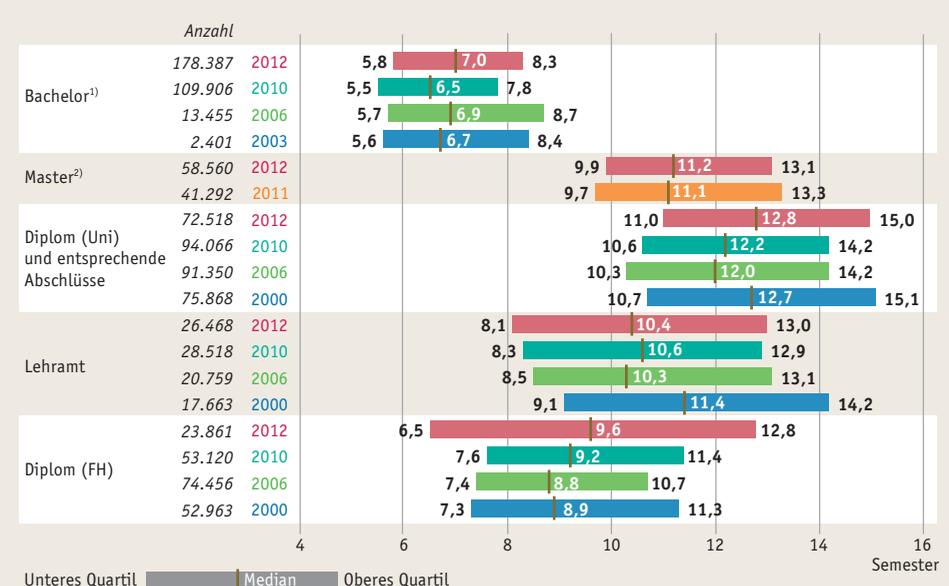
Die Hochschulen stehen angesichts der anhaltenden Expansion der Beteiligung an Hochschulbildung vor der mehrfachen Herausforderung, bei angespannter Ressourcenlage und hohen Anforderungen an Qualität und Effektivität eine steigende Zahl von Studierenden erfolgreich zum Studienabschluss zu führen. Ob ihnen dieses gelingt, kann an den Studienverläufen wie an den Ergebnissen (F5) abgelesen werden. Als Merkmale des Studienverlaufs werden in diesem Indikator die Studiendauer, der Studienabbruch sowie Einschätzungen der Studierenden zu ihrer Lernumwelt und der Qualität des Studiums herangezogen. Die Beurteilung der Studienqualität liegt erstmals auch vergleichend für Bachelor- und Masterstudiengänge vor.

Studiendauer

Mit der Studienstrukturreform war die Erwartung verknüpft, dass die stärkere Strukturierung die Studiendauer näher an die (in den meisten Studiengängen gegenüber früher kürzere) Regelstudienzeit heranführt. Nachdem der Bachelorabschluss inzwischen mehr und mehr zum Regelabschluss geworden ist, zeigt sich zuletzt eine leichte Verlängerung der Studiendauer (Abb. F4-1, Tab. F4-1A). Die mittlere Gesamtstudien-dauer^M bis zum Bachelorabschluss ist 2012 gegenüber 2010 um ein halbes Semester gestiegen. Dabei unterscheiden sich Fachhochschulen und Universitäten nur wenig (Tab. F4-4web), obwohl die Regelstudienzeit an den Fachhochschulen mit 7 oder 8 Semestern häufig über der an den Universitäten liegt (F1). Die Unterschiede von etwa einem Semester in der Fachstudien-dauer^M zwischen den Ingenieurwissenschaften (etwa 7 Semester) und einigen geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächern (etwa 6 Semester) bleiben gegenüber dem letzten Bericht annähernd stabil (Tab. F4-5web).

Leichte Verlängerung der Studiendauer im Bachelorstudium

Abb. F4-1: Gesamtstudien-dauer 2000 bis 2012 nach Abschlussarten* (in Semestern, Median und Quartile^M)



* Nach Hochschulart differenzierte Daten für Bachelor- und Masterabschlüsse in Tab. F4-4web.

1) Bachelorabschluss: Basisjahr 2003 mit erstmals mehr als 1.000 Bachelorabschlüssen.

2) Gesamtstudien-dauer einschließlich der ersten Studienphase; nur Deutsche und Bildungsinländer^M.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

→ Tab. F4-1A

Bis zum Masterabschluss liegt – bei allerdings immer noch relativ niedrigen Absolventenzahlen – die Studiendauer unter dem Niveau der Studiengänge, die bisher zu einem Diplom oder Staatsexamen an Universitäten führen (**Abb. F4-1**). Universitäten und Fachhochschulen unterscheiden sich dabei kaum (**Tab. F4-4web**). In den gestuften Studiengängen ist es also bislang zu einer Reduktion der Studiendauer gekommen.

Studienabbruch

Kaum Rückgang der Abbruchquote im Bachelorstudium

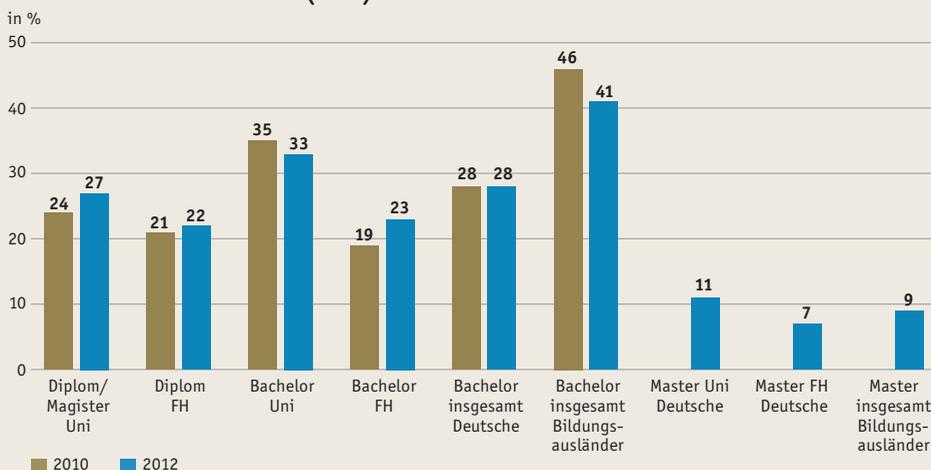
Die Erwartung, dass in den stärker strukturierten Bachelorstudiengängen der Studienabbruch ^M zurückgeht, kann auch bis zum Abschlussjahrgang 2012 nicht bestätigt werden. Nach wie vor liegt der Studienabbruch in Bachelorstudiengängen relativ hoch bei 28% (**Abb. F4-2**). Die Fachhochschulen weisen eine niedrigere Abbruchquote auf, die sich kaum von der in den traditionellen Diplomstudiengängen unterscheidet. An den Universitäten übersteigt die Quote in den Bachelorstudiengängen das Niveau in den Diplom- und Magisterstudiengängen deutlich. Auch zwischen den Fachrichtungen bleibt es bei deutlichen Unterschieden. Zwischen 2010 und 2012 ist die Abbruchquote in den universitären Ingenieurstudiengängen deutlich auf 36% gesunken und liegt nun etwa gleichauf mit der in der Fächergruppe Mathematik, Naturwissenschaften (**Tab. F4-2A**).

Abbruch im Masterstudium deutlich geringer als im Bachelor

Große Unterschiede zeigen sich beim Studienabbruch in den beiden Studienphasen. Während im Bachelorstudium mehr als ein Viertel der Studierenden das Studium abbricht, ist es in der Masterphase knapp ein Zehntel (**Abb. F4-2, Tab. F4-3A**). Das Bachelorstudium wird oft sehr früh abgebrochen, Leistungsprobleme und Überforderung spielten dabei in der Vergangenheit eine wichtige Rolle (vgl. F4 im Bildungsbericht 2010). Wird jedoch das Studium erfolgreich abgeschlossen, erweist sich zumindest in den ersten stärker besetzten Masterjahrgängen die Übergangentscheidung in das Masterstudium überwiegend als tragfähig. Nicht bekannt ist bislang, welche Gründe zum Abbruch des Masterstudiums führen, welche Rolle etwa Stellenangebote dabei spielen.

Deutlich erkennbar sind Unterschiede zwischen deutschen und ausländischen Studierenden. In der ersten Studienphase liegt die Abbruchquote mit Ausnahme der Studierenden aus Asien deutlich über jener der Deutschen (**Tab. F4-7web**). Im Masterstudium unterscheiden sich Deutsche und Ausländer, die häufig gezielt zum Masterstudium nach Deutschland kommen, hingegen kaum (**Tab. F4-3A**).

Abb. F4-2: Studienabbruch in 2010 und 2012 nach Art des Abschlusses, Art der Hochschule und Nationalität (in %)*



Quelle: DZHW, Studienabbruchuntersuchung 2014

→ Tab. F4-2A, Tab. F4-3A, Tab. F4-6web

Beurteilung der Studienbedingungen in der gestuften Studienstruktur

Die Studienbedingungen vor allem in den Bachelorstudiengängen wurden vor einigen Jahren von den Studierenden massiv kritisiert. Seit 2009 hat es in der Studienorganisation einige Verbesserungen gegeben (**Abb. F4-3web**). Trotzdem äußert sich ein großer Teil der Bachelorstudierenden nach wie vor kritisch. Insbesondere die zeitliche Planung und Realisierbarkeit des Bachelorstudiums kann noch besser organisiert werden. Erwähnenswert ist angesichts der gestiegenen Studierendenzahl – allein von 2009 bis 2012 ist sie um 18% gewachsen – die gestiegene Zufriedenheit mit der Teilnehmerzahl in den Lehrveranstaltungen und der sächlich-räumlichen Ausstattung.

Bei der Beurteilung der Lernumwelt **M** an der Hochschule zeichnet die Befragung von Studierenden in der ersten Studienphase ein eher traditionelles Bild der Hochschullehre, die selten aktivierend, sondern zumeist in vortragsgestützter Form erfolgt (**Tab. F4-8web, Tab. F4-9web**). Offenkundig hat sich in der faktischen Lehrkultur der Hochschule weniger verändert als in den formalen Studienstrukturen. In den Staatsexamensstudiengängen, die nicht zu einem Lehramt führen (Medizin, Jura), wird der Leistungsdruck besonders stark empfunden, während die Lehre teilweise auf reproduzierendes Lernen ausgerichtet ist. Das soziale Klima unter den Mitstudierenden wird sehr positiv bewertet, teilweise auch die Unterstützung durch die Lehrenden. Seltener gelingt es den Lehrenden jedoch, die Studierenden für das Fach und den Stoff zu begeistern. Kritisch wird insgesamt auch die Strukturierung der Lehrveranstaltungen gesehen: Die Lernziele sind häufig nicht erkennbar, und es fehlt an Bezügen zwischen den einzelnen Veranstaltungsterminen.

Masterstudierende bewerten im Vergleich zu Bachelorstudierenden die Studienbedingungen insgesamt etwas besser. Sie sind mit der didaktischen Vermittlung des Lehrstoffs, der Betreuung durch die Lehrenden, dem erreichten Wissen und Können sowie der Teilnehmerzahl in den Veranstaltungen etwas häufiger zufrieden. Vor allem an den Universitäten unterscheiden sich Bachelor- und Masterstudierende hier deutlich (**Tab. F4-10web**). Aber auch in den Masterstudiengängen gibt es viele Aspekte der Studienqualität, die nur von weniger als der Hälfte der Studierenden als gut bewertet werden. Wie der Qualitätspakt für die Lehre sich auf die Wahrnehmung der Studienqualität auswirken wird, ist derzeit offen.

Verbesserungen im Bachelorstudium, aber nach wie vor Kritik am Aufbau der Studiengänge

Masterstudierende mit etwas besserer Bewertung der Studienbedingungen

Methodische Erläuterungen

Gesamtstudiendauer

Die Gesamtstudiendauer umfasst alle an einer deutschen Hochschule verbrachten Semester (Hochschulsemester) von der Ersteinschreibung bis zur Exmatrikulation nach erfolgreichem Abschluss. Auch Semester, die durch einen eventuellen Fachwechsel verloren wurden, zählen hierzu.

Fachstudiendauer

Die Fachstudiendauer umfasst alle im Fach des Abschlusses studierten Semester (Fachsemester) einschließlich eventuell anerkannter Semester aus einem anderen Studienfach.

Median und Quartile als Maße der Studiendauer

Die Studiendauer wird in Quartilen und dem Median angegeben. Der Median bezeichnet den Schwellenwert, bis zu dem 50% der Absolventinnen und Absolventen ihr Studium beendet haben. Das untere Quartil gibt den Wert an, unterhalb dessen die schnellsten 25% der Absolventinnen und Absolventen, das obere Quartil den Wert, über dem die 25% mit der längsten Studiendauer liegen. Die Verwendung des Medians verhindert, dass sehr lange oder kurze Studienzeiten den mittleren Wert verzerren.

Bildungsinländer/Bildungsausländer

Vgl. Erläuterungen zu **F2**.

Studienabbruch

Studienabbruch liegt vor, wenn Studierende überhaupt kein Studium abschließen. Fach- oder Hochschulwechsel bedeuten also keinen Studienabbruch, sofern das Studium nach einem solchen Wechsel erfolgreich abgeschlossen wird. Die Abbruchquote wird ermittelt, indem einem Abschlussjahrgang die korrespondierenden Anfängerjahrgänge zugeordnet werden (vgl. www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201203.pdf).

Lernumwelt Hochschule

Die Bewertung der Lernumwelt im Studiengang aus Sicht der Studierenden wird im NEPS in vier Dimensionen erhoben: Struktur, Unterstützung, Anregung und Herausforderung sowie Orientierung. Vgl. Schaeper, H. & Weiß, Th. (2014). Conceptualization, Development and Validation of an Instrument for Measuring the Formal Learning Environment in Higher Education. In H.-G. Rossbach et al. (eds.), *Methodological Issues of Longitudinal Surveys* (im Erscheinen).

Studienabschlüsse und Absolventenverbleib

In diesem Indikator wird unter anderem der Frage nachgegangen, welche Veränderungen sich beim Übergang vom Studium in eine Erwerbstätigkeit und den langfristigen beruflichen Verbleib abzeichnen. Die gegenwärtige Entwicklung der Absolventenjahrgänge wird vor allem von zwei Faktoren geprägt. Erstens ist der Bachelor inzwischen zum Regelabschluss geworden. Zweitens setzt sich das starke Wachstum der Absolventenzahlen als Folge der expansiven Entwicklung der Studiennachfrage fort. Die Frage nach den arbeitsmarktpolitischen Folgen der Studienreform überlagert sich also mit der anhaltenden Expansion des Absolventenangebots. Hinzu kommen die Auswirkungen der aufgrund der hohen Übergangsquoten steigenden Zahl der Masterabsolventen.

Entwicklung der Absolventenzahl

Die Zahl der Absolventinnen und Absolventen, die mit einem ersten Studienabschluss eine Hochschule verlassen haben, ist in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen. Seit 2002 hat sie sich auf zuletzt fast 310.000 annähernd verdoppelt (**Abb. F5-1, Tab. F5-1A**). Die Absolventenquote ^M hat sich seit Mitte der 1990er-Jahre ebenfalls stark erhöht. Sie liegt inzwischen bei über 30% und nähert sich dem seit 2007 stagnierenden OECD-Durchschnittswert an (**Tab. F5-2A**).

**2012 etwa 310.000
Erstabschlüsse –
steigende
Absolventenquote**

**Anteil der Abschlüsse
in MINT-Fächern
im internationalen
Vergleich in
Deutschland höher**

In der Fächerstruktur zeigen sich in den letzten fünf Jahren leichte Verschiebungen: Während der Anteil der Ingenieurwissenschaften von 2007 bis 2012 gewachsen ist, sinkt der Anteil der Fächergruppe Mathematik, Naturwissenschaften nach einem Zwischenhoch wieder. Die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften bilden weiterhin mit Abstand die größte Fächergruppe (**Tab. F5-4web**). Im internationalen Vergleich hat Deutschland einen überdurchschnittlich hohen Absolventenanteil in den MINT-Fächern (**Tab. F5-5web**).

Der Anteil der Frauen liegt aufgrund ihrer höheren Studienerfolgsquote mit über 51% leicht über ihrem Anteil zu Studienbeginn (**F2, F4, Tab. F5-3web**). Die Fachrichtungen unterscheiden sich allerdings stark nach dem Anteil der Absolventinnen, der vor allem in den Ingenieurwissenschaften immer noch sehr niedrig liegt (**Tab. F5-4web**). Das zeigt sich auch in vielen anderen OECD-Staaten (**Tab. F5-5web**).

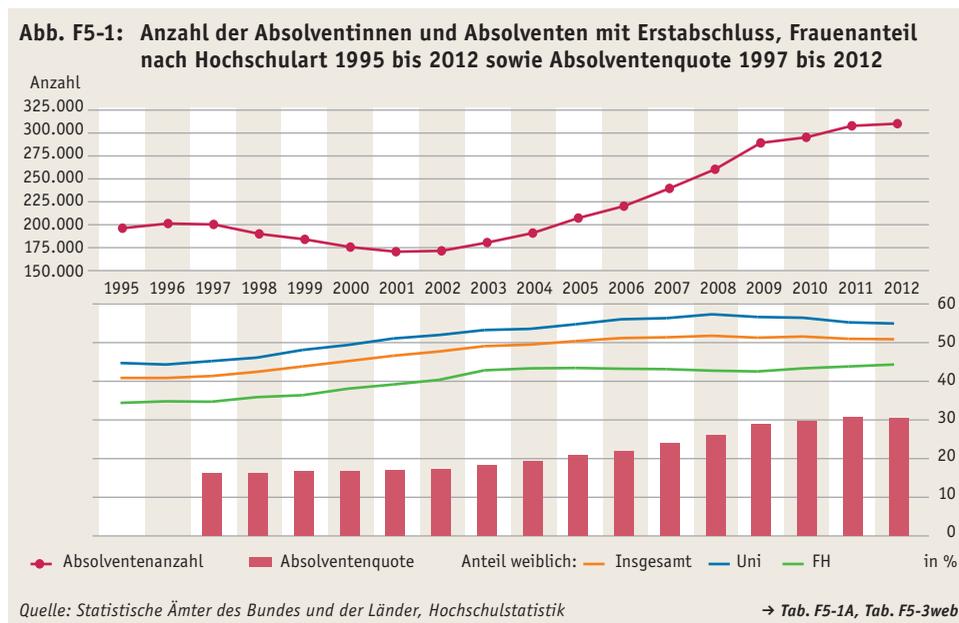
**Etwa zwei Drittel
der Erstabschlüsse
zum Bachelor**

Die Studienstrukturreform zeigt sich inzwischen auch deutlich auf der Absolventenseite: 2010 schlossen 37% ein Bachelorstudium ab, 2012 waren es bereits fast 60% (**Tab. F5-1A, Tab. F5-4web**). Die Übergangsquoten in ein Masterstudium waren in der Vergangenheit hoch (**Tab. F5-6web**). Die weiter wachsende Zahl an Studierenden in den zahlreichen Masterstudiengängen (**F1**) deutet darauf hin, dass sich dies fortsetzt (**Tab. F5-7-web**). In der Folge ist auch die Zahl der Masterabschlüsse stark gestiegen, auf fast 59.000 im Jahr 2012 (**Tab. F5-8web**). Bisher hatte die Studienstrukturreform nur teilweise Auswirkungen auf das durchschnittliche Abschlussalter beim Verlassen der Hochschule. Die Bachelorabschlüsse werden zwar deutlich früher gemacht, die Masterabschlüsse jedoch in einem den früheren Abschlüssen vergleichbaren Alter erworben. Allerdings ist auch bei den Masterabschlüssen in den letzten Jahren ein sinkendes Abschlussalter zu beobachten (**Tab. F5-9web**).

**Anhaltend hohe
Übergangsquoten ins
Masterstudium**

**Abschlussalter
beim Master wie
beim Diplom**

Die Zahl der Promotionen blieb 2012 beinahe unverändert (**Tab. F5-10web**). Insbesondere in den MINT-Fächern gibt es in den letzten Jahren einen kontinuierlichen Zuwachs, der auch auf die erheblichen Mittel zurückzuführen sein dürfte, die durch die Exzellenzinitiative in die Hochschulen geflossen sind. Auf die in der Exzellenzinitiative geförderten Hochschulen entfällt ein überdurchschnittlich großer Anteil Promotionen (**Tab. F5-11web**).



Absolventenverbleib

Wer heute die Hochschulen mit einem Abschluss verlässt, sieht sich einer widersprüchlichen Situation gegenüber: einerseits einer Situation des Fachkräftemangels, der in einigen Berufsfeldern bereits sichtbar, für andere mit dem demografischen Rückgang prognostiziert wird. Andererseits wecken die stark steigenden Absolventenzahlen die Befürchtung, dass es vermehrt zu Problemen beim Übergang in die Erwerbstätigkeit, möglicherweise mit einer Zunahme prekärer Arbeitsverhältnisse kommen könnte. Unklar sind auch noch die beruflichen Aussichten nach einem Bachelorabschluss ohne anschließendes Masterstudium.

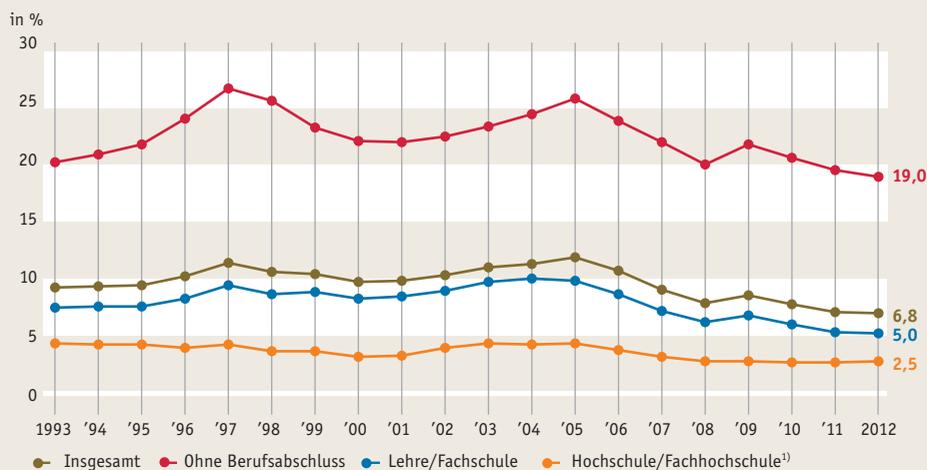
In der Vergangenheit hatten Hochschulabsolventinnen und -absolventen in Deutschland immer das geringste Risiko, arbeitslos zu werden (Abb. F5-2, vgl. auch I1) – trotz des starken Anstiegs der Zahl der Personen mit einem Hochschulabschluss (vgl. B5). Auf den Hochschulabschluss folgt jedoch eine Übergangszeit, die je nach fachspezifischer Arbeitsmarktsituation nur wenige Monate betragen, insbesondere in den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften aber auch deutlich länger als ein Jahr dauern kann (vgl. H5.3 im Bildungsbericht 2008). Die Beschäftigungsbedingungen in der ersten Zeit nach dem Studium haben sich teilweise verändert. So waren jüngere Kohorten nach einem Jahr häufiger befristet beschäftigt (Tab. F5-12web). Einige Jahre nach dem Abschluss gleichen sich bisher die Unterschiede zwischen den Kohorten vielfach wieder aus; aber fachrichtungsspezifische Unterschiede sind auch dann noch oft erkennbar.

Insgesamt bot ein Hochschulstudium bisher mittel- und langfristig gute Chancen auf eine berufliche Position, die als angemessen ^M beurteilt wird, wobei auch hier zwischen den Fachrichtungen zum Teil erhebliche Unterschiede bestehen (Tab. F5-13web, Tab. F5-14web). Im internationalen Vergleich sind gerade junge akademisch qualifizierte Personen in Deutschland sehr selten arbeitslos (Tab. F5-15web). Ob es mit den stärker besetzten Absolventenjahrgängen zu größeren Unterschieden bei den Berufsaussichten kommen wird, ist offen.

Hochschulabsolventinnen und -absolventen in Deutschland mit insgesamt geringem Arbeitslosigkeitsrisiko

Adäquate Beschäftigung mittelfristig häufig erreicht

Abb. F5-2: Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten* 1993 bis 2012 insgesamt (in %)



* Arbeitslose in Prozent aller zivilen Erwerbspersonen (ohne Auszubildende) gleicher Qualifikation. Erwerbstätige ohne Angabe zum Berufsabschluss nach Mikrozensus je Altersklasse proportional verteilt. Bis 2004 Erwerbstätige im April, ab 2005 Erwerbstätige im Jahresdurchschnitt.

1) Einschließlich Verwaltungsfachhochschulen.

Quelle: IAB, Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten (14.10.2013)

→ Tab. I1-3A

Erwerbstätigkeit nach Bachelor- und Masterabschluss

Neben der Frage, ob der Einstieg in eine Erwerbstätigkeit gelingt, ist die Qualität der Erwerbstätigkeit wichtig, um den Nutzen eines Studienabschlusses zu beurteilen. Für die Qualität der ausgeübten Erwerbstätigkeit lassen sich unterschiedliche Kriterien angeben. Im Bildungsbericht 2012 wurde berichtet, dass kurz nach einem universitären Bachelorabschluss oft ein geringeres Einkommen erzielt wird als nach einem Diplom- oder Magisterabschluss. Häufig spielte auch der Hochschulabschluss für die berufliche Tätigkeit keine Rolle, wenn die Personen ohne weiteres Masterstudium erwerbstätig wurden (vgl. F4 im Bildungsbericht 2012).

Masterabschluss als gleichwertig zu den traditionellen Abschlüssen eingeschätzt

Eine Absolventenbefragung für den Zeitpunkt fünf Jahre nach dem ersten Studienabschluss zeigt nun erstmals, dass das Masterstudium einem traditionellen Studienabschluss vergleichbar scheint, gemessen an der erreichten beruflichen Position und der Angemessenheit der Erwerbstätigkeit (Abb. F5-3A). Wird jedoch kein Masterstudium angeschlossen, deutet sich in den Geistes- und Sozialwissenschaften an, dass die bereits kurz nach dem Bachelorabschluss festgestellten Unterschiede bestehen bleiben (Tab. F5-16web). Ein Bachelorabschluss (ohne Masterstudium) in den Ingenieur- oder Wirtschaftswissenschaften an einer Fachhochschule erscheint hingegen einem Fachhochschuldiplom vergleichbar (Abb. F5-3A). In der Tendenz deutet sich an, dass der Arbeitsmarkt den Masterabschluss belohnt. Offen ist jedoch, wie sich die Erwerbschancen mit einem Bachelorabschluss (ohne Masterstudium) entwickeln, wenn die Abschlussjahrgänge größer werden und weniger direkte Konkurrenz zwischen traditionellen und neuen Abschlüssen herrscht.

Methodische Erläuterungen

Absolventenquote

Die Absolventenquote gibt den Anteil der Absolventinnen und Absolventen an der altersgleichen Bevölkerung an. Es werden Quoten für einzelne Altersjahrgänge berechnet und anschließend aufsummiert (Quotensummenverfahren).

Angemessenheit der Erwerbstätigkeit

In vielen Absolventenbefragungen, so auch in den hier verwendeten Absolventenstudien, geben die Befragten an, ob das Studienfach für die ausgeübte Tätigkeit einschlägig ist (fachliche Adäquanz) und ob für die Tätigkeit ein Hochschulabschluss benötigt wird (Adäquanz der beruflichen Position). Beide Merkmale werden dann miteinander kombiniert. Es handelt sich also um subjektive Einschätzungen der Angemessenheit.

Perspektiven

Das deutsche Hochschulsystem unterliegt einem deutlichen Wandel. Dieser ist teilweise auf politisch intendierte Veränderungen zurückzuführen, teilweise auf nichtintendierte Effekte. Die Wandlungsprozesse sind auf verschiedenen Ebenen beobachtbar, im institutionellen Gefüge des Hochschulsystems ebenso wie auf der Ebene der Studienangebote, der Ressourcen, der Bildungsteilnahme und des individuellen Verhaltens der Studierenden und des beruflichen Verbleibs. Viele dieser Prozesse lassen darauf schließen, dass sich gegenwärtig eine wesentliche Entwicklungsdynamik im Grenzbereich zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung vollzieht und zu einer Reihe von Hybridformen (z. B. duale Studiengänge) zwischen beiden Sektoren führt. Dieser Wandel ist das Ergebnis veränderter Anforderungen des Arbeitsmarktes an Hochschulbildung, aber auch der nahezu sprunghaft gestiegenen Beteiligung an Hochschulbildung. Die Umschichtung im Bildungsverhalten – von der beruflichen Bildung zur Hochschulbildung – stellt eine Herausforderung nicht nur für die berufliche Bildung, sondern auch für das Hochschulsystem (und den Arbeitsmarkt) dar. Damit verbindet sich die Frage, ob sich hier ein fundamentaler Wandel des deutschen Qualifizierungsmodells abzeichnet, der unter dem Stichwort „Akademisierung“ mit Blick auf die Folgen für den Arbeitsmarkt auch kritisch diskutiert wird.

Auf der institutionellen Ebene stellt der private Hochschulsektor zurzeit den einzigen wachsenden Bereich dar, auch wenn der Anteil der dort immatrikulierten Studierenden sehr gering ist. Die Zahl der Hochschulen in privater Trägerschaft hat sich seit 1995 mehr als vervierfacht, während sich die Zahl der öffentlichen Hochschulen nicht verändert hat (F1). Besonders deutlich ist diese Entwicklung im Bereich der Fachhochschulen zu erkennen und u. a. auf die Ausweitung des Angebots an dualen, berufsbegleitenden und Fernstudienangeboten zurückzuführen – also solcher Studienformate, die Berufsausbildung, Weiterbildung, Erwerbstätigkeit und Studium in unterschiedlichen Formen miteinander verbinden. Damit korrespondiert eine leichte Zunahme des bisher geringen Anteils nicht-traditioneller Studierender, auf die sich viele dieser Einrichtungen und Angebote (z. B. des Fernstudiums) konzentrieren (F2). Aber auch im Bereich der öffentlichen Hochschulen ist der Trend erkennbar, solche Studienangebote auszubauen.

Als wichtigster Trend der Hochschulentwicklung bleibt erkennbar, dass sich die Hochschulen – wie schon im Bildungsbericht 2012 konstatiert – weiterhin einem massiven Nachfragedruck ausgesetzt sehen, der weit oberhalb der ursprünglichen Zielzahlen verläuft (F2). Hier überlagern sich zwei Effekte: das anhaltende Wachstum der relativen Bildungsbeteiligung, das sich in der langfristigen Entwicklung der Studienberechtigtenquote zeigt, mit einer zusätzlichen Nachfrage aufgrund der doppelten Abiturjahrgänge in mehreren Ländern. Auch wenn diese Sondereffekte in den nächsten Jahren auslaufen, wird zwar die Nachfrage nach Hochschulbildung in absoluten Größenordnungen rückläufig sein, aber voraussichtlich immer noch auf dem Niveau vor den doppelten Abiturientenjahrgängen liegen. Die relative Beteiligung an Hochschulbildung wird dagegen kaum zurückgehen. Sie wird deutlich von gleichsam eigendynamischen, sich selbst verstärkenden Kräften erweiterter Bildungsteilnahme bestimmt. Eine Entspannung der Konkurrenzsituation zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung um den Fachkräftenachwuchs ist daher kaum zu erwarten (E3). Sollte diese Entwicklung zukünftig anhalten und möglicherweise zu einer stärkeren „Akademisierung“ des mittleren Beschäftigungssektors führen, ist damit zu rechnen, dass der Druck auf die Hochschulen erheblich zunimmt, Studium und Lehre stärker bedarfsorientiert auszurichten.

Mit einer Reihe von Maßnahmen – so u. a. mit den Hochschulpakten I und II – sind die Hochschulen dabei unterstützt worden, die Folgen der Nachfrageexpansion zu bewältigen. Der Wanderungssaldo ist im dritten Jahr in Folge für die ostdeutschen Länder positiv (F2). Die Aufstockung des Personals an den Hochschulen hat in etwa mit der gestiegenen Studiennachfrage Schritt gehalten (F3); ein großer Teil der zusätzlichen Nachfrage wird jedoch durch eine Ausweitung befristet oder nicht hauptberuflich beschäftigten Personals zu bewältigen versucht. Zugleich zeichnet sich ab, dass nach dieser Ausbauphase eine neue Phase der Konzentration einsetzen könnte. Einige Länder haben bereits angekündigt, vor dem Hintergrund der „Schuldenbremse“ und des erwarteten Rückgangs der Studiennachfrage weniger Mittel für die Hochschulen aufzuwenden. Wie im Bildungsbericht 2012 dargelegt, wird dieser Rückgang der Nachfrage jedoch begrenzt sein, sodass es an den

Hochschulen kaum Spielräume für eine Kapazitätsreduktion gibt. Allerdings wird die Entwicklung regional sehr unterschiedlich verlaufen. Hochschulen in demografisch schrumpfenden Regionen sind deshalb besonders gefordert, überregional attraktive Studienangebote zu entwickeln.

Mit der Expansion der Teilnahme an Hochschulbildung zeichnen sich in der strukturellen Zusammensetzung der Studierenden einige Veränderungen ab (F2). Oft wird angenommen, dass die Expansion zu einer zunehmenden Heterogenisierung führt. Nach wie vor hat die größte Gruppe der Studierenden eine ähnliche gymnasiale Bildungsbiografie durchlaufen, selbst im Bereich der Fachhochschulen. Zukünftig wird genauer zu prüfen sein, ob sich mit dem Wachstum die individuelle Varianz (etwa in den Leistungsdimensionen) verändert. Der Anteil jüngerer Studienanfängerinnen und -anfänger steigt durch den Übergang auf das G8 an. Die sozialen Disparitäten beim Übergang in die Hochschule bleiben weitgehend stabil. Der Anteil beruflich Qualifizierter nimmt insgesamt ab; zugleich steigt der Anteil der Studierenden, die ohne schulische Studienberechtigung an die Hochschule kommen, auf niedrigem Niveau an. Zahl und Anteil der Bildungsausländer sind wieder gestiegen.

Mit Blick auf die behauptete Heterogenisierung ist das Gesamtbild also eher uneindeutig. Dennoch müssen sich die Hochschulen in der Organisation der Studiengänge, der Lehre, in ihren Unterstützungsleistungen und der Gestaltung der Lernumwelten im Studium, die von Teilen der Studierenden durchaus kritisch betrachtet werden (F4), auf die mit diesen verschiedenen Lebenslagen verbundenen unterschiedlichen Erwartungen einstellen. Es ist deutlich erkennbar, dass mit einem Studium, das auf einen imaginären „Norm(al)studierenden“ ausgerichtet ist, die Unterstützungsbedarfe einiger besonderer Studierendengruppen ignoriert werden. Das gilt nicht nur für Studierende mit einer Berufsbiografie, sondern auch für solche mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung (vgl. H). Wie die Entwicklung des Studienangebots zeigt (F1), wird die Studien(fach-)entscheidung zu einer zunehmend schwierigeren Entscheidung, die zusätzliche Informations- und Beratungsleistungen erfordert.

Die Effektivität des Studiums zu verbessern bleibt eine anhaltende Aufgabe. Für die ersten Bachelorjahrgänge lässt sich feststellen, dass die Studienzeiten tendenziell verkürzt wurden (F4). Ob die zuletzt

erkennbare Verlängerung der Studiendauer im Bachelor eine Trendwende bedeutet, bleibt abzuwarten. Die Studienabbruchquote entwickelt sich uneinheitlich; eine generelle Reduktion zeichnet sich nicht ab (F4).

Aufgrund der Nachfrageexpansion verlassen zurzeit sehr stark besetzte Absolventenjahrgänge die Hochschulen (F5). Für die Absolventenjahrgänge bis etwa 2009 lässt sich sagen, dass der größte Teil der Absolventinnen und Absolventen nach unterschiedlich langen Übergangszeiten eine angemessene berufliche Position gefunden hat. Allerdings zeigen sich in den Arbeitsmarktindikatoren starke fachspezifische Unterschiede. Im internationalen Vergleich gab es in Deutschland bislang eher sehr günstige Aussichten für Personen mit einem Hochschulabschluss. Für die Zukunft stellt sich die Frage, wie der Arbeitsmarkt auf das zu erwartende noch stärkere Wachstum der Absolventenzahlen reagieren wird, auch wenn Ersatz- und Erweiterungsbedarf hoch ausfallen. Dabei geht das zunehmende Absolventenangebot auf dem Arbeitsmarkt mit der Durchsetzung der neuen Studienabschlüsse einher.

Die Studienstrukturreform scheint die beruflichen Perspektiven vor allem nach einem Universitätsstudium weiter zu differenzieren. Der Bachelorabschluss an einer Fachhochschule ist in der Mehrzahl der Fälle in etwa mit dem Fachhochschuldiplom vergleichbar. Nach dem Masterabschluss ergeben sich – auch für Absolventinnen und Absolventen der Fachhochschulen – ähnliche Aussichten wie zuvor mit einem universitären Diplom- oder Magisterabschluss. Dagegen zeigen erste Befunde, dass es nach dem Bachelorabschluss an einer Universität (ohne anschließenden Masterstudiengang) schwierig werden könnte, einen den traditionellen Abschlüssen vergleichbaren beruflichen Weg einzuschlagen. Aufgrund der hohen Übergangsquoten in das Masterstudium ist dieser Abschluss bisher allerdings nicht zum Regelabschluss geworden. Gegenwärtig kann noch nicht eindeutig gesagt werden, ob die Übergangserfahrungen dieser Bachelorjahrgänge eine vorübergehende oder eine sich langfristig verstärkende Entwicklung anzeigen. Die für die nächsten Jahre zu erwartende starke Ausweitung des Absolventenangebots kann dazu führen, dass sich die „Akademisierung“ beruflicher Positionen fortsetzt, gleichzeitig aber einen zusätzlichen (Nach-)Qualifizierungsbedarf entstehen lässt, wenn die durch ein Hochschulstudium erworbenen Kompetenzen nicht den Arbeitsanforderungen entsprechen.